

Du Bois-Reymond, Manuela

Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 89-112. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Du Bois-Reymond, Manuela: Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet - In: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 89-112 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-94995 - DOI: 10.25656/01:9499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-94995>

<https://doi.org/10.25656/01:9499>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet

1. Einleitung: Über Perspektiven gesprochen

Kaum je ein Ereignis hat die Kindheits- und Jugendforschung so angeregt wie die politischen Umschwünge, die Osteuropa Ende der achtziger Jahre erschütterten. Die Wende aus sozialistischen und kommunistischen Planwirtschaften in westeuropäische marktwirtschaftliche Demokratien krepelte auch die Lebensverhältnisse von Kindern und Eltern um. Für Kindheits- und Jugendforscher stellte sich die geradezu utopische Situation her, sozialen Wandel und seine Auswirkungen auf die betroffenen Menschen wie in einem riesigen Labor studieren zu können. Von allen Ländern war die Forschungslage in Deutschland am besten: Schon vor der Wende nahm Westdeutschland im Vergleich mit anderen ost- und westeuropäischen Ländern eine führende Stellung – zwar nicht in der Kindheits-, wohl aber in der Jugendforschung ein.¹ Nach der Wende waren dann in einem Land Ost und West vereinigt. Die „Laborsituation“ konnte kaum idealer sein. Bekanntermaßen hat die Jugendforschung in Deutschland ja auch nach der Wende geboomt.

Mit meinem Beitrag will ich darauf aufmerksam machen, daß sich die deutsche Transformationsforschung zu Kindheit und Jugend bis auf wenige Ausnahmen auf die westdeutsche Perspektive beschränkt. Mir ist keine Studie über west- und/oder ostdeutsche Kindheit und Jugend aus einer Außenperspektive

1 Mir ist keine Untersuchung bekannt, die die Kindheits- und Jugendforschungen in Europa länderspezifisch auf Quantität und Qualität vergleicht. Ich meine aber, diese Behauptung wagen zu dürfen, wenn ich mir die umfangreiche (west)deutsche wissenschaftliche Produktion auf diesem Gebiet vor Augen führe. Allein was die beiden führenden deutschen Verlage, Juventa und Leske + Budrich, in den letzten beiden Jahrzehnten veröffentlicht haben, findet, soweit ich dies übersehe, in keinem anderen europäischen Land seinesgleichen. Hierfür gibt es mehrere Gründe, einige will ich nennen: In (West-)Deutschland hat die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Mutterfächer Pädagogik, Soziologie und Psychologie bereits in den siebziger Jahren „Sozialisationsforschung“ ermöglicht, wie diese sich in keinem anderen Land entwickelt hat; ein Projekt wie das von HURRELMANN und Ulich herausgegebene „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (1980, 1991) ist in Europa ohne Vorbild (zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialisationsforschung ZINNECKER 1996). Ein weiterer Faktor für den (west)deutschen Sonderweg in der Jugendforschung sind die einflußreichen „Shell-Jugendstudien“ von 1981 (FISCHER/FUCHS/ZINNECKER), 1985 (FISCHER/FUCHS/ZINNECKER) und 1992 (FISCHER/ZINNECKER) gewesen. Ein dritter Faktor schließlich ist das Deutsche Jugendinstitut, eine Einrichtung, die es in diesem Umfang ebenfalls in kaum einem anderen Land gibt (vgl. aber das DDR-Institut ZfJ). Kindheitsforschung als ein eigenständiger Bereich ist in Deutschland ebenso jung wie in allen anderen europäischen Ländern; hier sind die skandinavischen Länder besonders einflußreich (ALANEN 1996; QVORTRUP/BARDY/SGRITTA/WINTERSBERGER 1994).

bekannt, also z.B. von einem nord- oder südeuropäischen Standpunkt aus, obgleich dies vermutlich zu interessanten Kontrasterkenntnissen führen würde. Offenbar wird der Forschungsgegenstand deutsche Wendekindheit und -jugend von europäischen Forschern als eine innerdeutsche Angelegenheit betrachtet. Aber auch eine ostdeutsche Perspektive auf die Folge der Wende für ostdeutsche, ganz zu schweigen für westdeutsche Kinder und Jugendliche wird in der gesamten Wendeforschung nur selten eingenommen.

Meine im weiteren auszuführende These ist, daß mit dieser eingeschränkten Forschungsperspektive möglicherweise einige wichtige Dimensionen von moderner Kindheit und Jugend unterbelichtet bleiben. Dabei denke ich insbesondere an den Eigensinn einer ostdeutschen Blickrichtung und daran, daß ost- und westdeutsche Kinder und Jugendliche auch noch Teil einer europäischen Population sind. Meine Leser möchte ich auf das Perspektivproblem einstimmen, indem ich als Einstieg eine kleine Fallstudie präsentiere, die ich zu diesem Zweck durchgeführt habe (Abschnitt 2). Sodann möchte ich an vier Studien zur Kindheits- und Jugendforschung den „Westblick“ demonstrieren (Abschnitt 3). Daran schließe ich einige interkulturell vergleichende Überlegungen an und schlage Themen für eine transnationale Kindheits- und Jugendforschung vor, die ich mit forschungspolitischen Folgerungen und Forderungen verbinde (Abschnitt 4). In einem letzten Schritt analysiere ich drei europäische Dokumente zur Erziehungs- und Schulpolitik und überlege, welche Konsequenzen gezogen werden müßten, um Kinder und Jugendliche nicht nur rhetorisch auf eine europäische Zukunft einzustimmen (Abschnitt 5).

2. *Eine ostdeutsche Familie in den Niederlanden: ein bißchen deutsch, ein bißchen holländisch*

Als die Familie 1992 bei ihrem ersten Deutschlandbesuch an der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze ankam, sagte Bernd (geb. 1955): „Meine Heimat ist die DDR.“ Seine Tochter Anja (geb. 1982) sagte: „Meine Heimat ist Deutschland.“ Ihre Schwester Esther (geb. 1980) sagte: „Meine Heimat ist Holland.“ Bernds Frau Kerstin (geb. 1957) sagte nichts. Bernd erzählt mir diese Episode, nachdem ich mich an der weihnachtlich gedeckten Kaffeetafel im gerade neu bezogenen Einfamilienhaus in Noordwijkerhout, dicht am Meer, niedergelassen habe. Bernd arbeitet als Physiker bei einer internationalen Firma, Kerstin fand nach Beendigung ihrer Dissertation keine Anstellung und begann eine künstlerisch-pädagogische Ausbildung, Anja und Esther besuchen eine holländische Gesamtschule. Seit vier Jahren wohnen sie nun in den Niederlanden.

Kerstin sagt später: „Meine Heimat ist da, wo meine Freunde sind.“ Sie erfährt es als eine Erleichterung, hier und nicht mehr in Deutschland zu sein, weg von der deutsch-deutschen Dauerdiskussion und deutschen Realität, wo man als ehemaliger DDR-Bürger seit der Wende die Westwerte und -lebensweise übergestülpt bekommt. Sie ist erleichtert, hier nicht jeden Tag, wie in Jena, die Zeitung voller Ost-West-Probleme und wechselseitiger Ressentiments lesen zu müssen. Noch immer empfindet sie eine gewisse Scham wegen der Bereitswilligkeit, mit der sich die DDR-Bürger vom Westen vereinnahmen ließen.

Bernd sagt lachend, es wäre besser gewesen, die DDR mit Holland zu vereini-

gen, hier macht man nicht soviel her von Einkommensunterschieden, hier wird das Einkommensgefälle nicht so betont wie im neuen Westen. Er erzählt von dem Westprof, der mit seiner Familie nach Ossiland umzog und nach einer Weile wieder nach Wessiland zog, weil seine Frau und seine Kinder den Kulturschock nicht verarbeiteten. Irgendwie gibt es mehr Ähnlichkeiten im Lebensstil zwischen Holland und seiner alten Heimat als zwischen Ost- und Westdeutschland, findet Bernd. Ostdeutsche erfahren Westdeutsche als kalt und distanziert, mit Holländern ist das anders. Das Gespräch wird lebhaft. Wir tauschen interkulturelle Erfahrungen aus: Die behüteten holländischen Kinder, die sind ja geradezu unterfordert, sagt Kerstin, überall bringen die Mütter sie hin, die haben Zeit. Ihre eigenen Kinder sind viel selbständiger, das waren die so gewohnt. Am Anfang litt sie darunter, daß auch sie nun angebunden war, regelmäßig kochen und zu Hause sein mußte, keinen Beruf mehr hatte. Aber die Erziehungshaltung ist kinderfreundlich hier, nicht so autoritär und hetzig wie in der DDR. Natürlich soll man keine Pauschalurteile fällen, auch hier spielt soziale Herkunft eine größere Rolle als nationale Herkunft. Was aber auffällt: Alle Deutschen sind hier deutsch und nicht ost- oder westdeutsch. Das finden Bernd und Kerstin angenehm, man braucht sich nicht dauernd zu rechtfertigen, alle haben Macken, ob sie nun deutsch oder holländisch sind. „Fühlt ihr euch hier im Exil?“ frage ich. – „Nein“, sagt Bernd. – „Doch“, sagt Kerstin.

Ich sitze mit Anja und Esther am Küchentisch. „Meine erste Frage ist: Fühlt ihr euch als deutsche, ostdeutsche, holländische oder vielleicht als europäische Kinder?“ – Mit größter Bestimmtheit sagt Esther: „Nicht ostdeutsch! Wenn deutsch, dann deutsch. Aber eigentlich auch nicht holländisch, aber doch auch ein bißchen holländisch.“ – Anja sagt, ohne zu zögern: „Ostdeutsch! Weil es ganz große Unterschiede zwischen Ost und West gibt. Wir sind halt ostdeutsch.“ – Ich frage: „Ist das ein stabiles Gefühl, oder ist das situationsabhängig?“ – Esther sagt: „Wenn man in Jena ist, dann bist du der Holländer“, das findet Esther cool. (Anja: „Und das find’ ich grade nicht!“) „Wenn ich in Deutschland bin, bin ich mehr holländisch, und wenn ich in Holland bin, doch mehr deutsch.“ Obgleich Anja sich eindeutiger (ost)deutsch fühlt als Esther, thematisiert auch sie die Abhängigkeit der nationalen Identität vom jeweiligen Standort: „Wenn du in Holland bist, siehst du nur die schönen Seiten von Deutschland, und wenn du in Deutschland bist, siehst du nur die schönen Seiten von Holland.“ Die schönen Seiten von Deutschland sind für sie die Stadt Jena, ihre Stadt, und die deutsche Sprache. Das Schöne in Holland, das ist der Freundeskreis, den sich beide Schwestern aufgebaut haben, und schön ist es am Strand. Und überhaupt: die Erfahrung mit einem andern Land (Esther).

„Wenn ich Deutschland sage, woran denkt ihr?“ – Anja denkt an Jena und Ostdeutschland, „an Westdeutschland denk’ ich nicht so.“ Esther sieht ganz Deutschland wie auf einer Landkarte vor sich. Schon wegen der Fußballclubs denkt sie auf jeden Fall auch an Westdeutschland, an all die Städte, wo die Clubs sind (beide sind Fußballfans, im Gegensatz zu ihrem Vater, den dieser Sport überhaupt nicht interessiert). Sieht sie noch die Grenze in die innere Landkarte eingezeichnet? Nein, deren Verlauf war ihr nie so ganz klar ... Anja fällt eine Feriensituation an der Ostsee aus dem letzten Jahr ein, wo es hoch herging mit „Wessi-Tussi“ und „Ossi-Arsch“. Und da ist dann ganz klar, daß man auf der Seite der Seinen steht, der Ossis.

Zurück zum interkulturellen Vergleich: „Findet ihr, daß ihr euch von holländischen Kindern unterscheidet?“ – Das finden beide eine sehr schwierige Frage. Sie denken lange nach. Die anderen Feste, meint Esther schließlich (Sinterklaas statt Weihnachten) – sonst eigentlich nicht. Anja meint, es gäbe schon Unterschiede, aber es sei schwer, sie zu benennen. Ihr fällt dann aber ein, daß ein wesentlicher Unterschied in den Meinungen über den Zweiten Weltkrieg liegt: „Die Holländer sagen ‚Scheißdeutsche‘. Ich hab’ Argumente, mich interessiert das, ich les’ da auch viel drüber.“ Esther: „Ja, man wehrt sich dann gegen die Stereotype, auch die Holländer haben mitgemacht.“ Am Anfang bewarfen Klassenkameraden sie mit Eisschneebällen und riefen: „Mof, mof, mof!“ Das sei jetzt vorbei. Ein Klassenkamerad sagt: „Ich hasse die Deutschen, aber dich (Anja) akzeptiere ich.“ Die Schwestern fühlen sich nicht anders als holländische Kinder. Esther beharrt darauf, daß man nicht sagen kann „die Holländer“, jeder sei anders, es gebe keine prinzipiellen (nationalen) Unterschiede zwischen holländischen und deutschen Kindern (Menschen). Nur daß es in Holland mehr Fußballfans gebe ... Eingewöhnungsprobleme hatten vor allem mit der Sprache zu tun. Sie hatten es schwer am Anfang, niemand half ihnen, die Lehrer halfen nicht besonders, die Mitschüler auch nicht. Alles hing davon ab, wie schnell sie die Sprache lernen würden. „Na ja, und eines Tages kann man sie eben“, faßt Anja diesen komplizierten Prozeß nüchtern zusammen. Die Schule fand Anja am Anfang geradezu lächerlich leicht, in der Grundschule gab es keine Noten, „man lernt nischt“. Es gab auch keine Hausaufgaben. „Es ist so unseriös. Die kommen hier auf die ‚middelbare school‘ [Sekundarstufe I mit 12 Jahren] und können noch nicht mal Hausaufgaben machen, die wissen einfach nicht, wie das geht.“ Jetzt haben Anja und Esther zwar auch Streß wie die anderen, aber mit deutschen Verhältnissen verglichen sei es doch einfacher hier. „In Deutschland ist das Niveau höher.“

Waren die holländischen Kinder denn nicht neugierig auf sie und darauf, wo sie herkamen? „Überhaupt nicht!“ sagen Esther und Anja. „Nee, total nicht, weil die da auch gar nicht viel von wußten, daß es da [in Ostdeutschland] anders ist.“ Ein slowakisches Mädchen, das sie jetzt in der Klasse haben, ist viel interessanter. „Wenn holländische Kinder an Kommunismus denken, denken sie an die osteuropäischen Länder, aber nicht an Deutschland.“ Viele haben Vorurteile gegen das kommunistische System und sehen nur die negativen Seiten. „Ich denke, daß es auch positive Seiten gibt“, sagt Esther. Sie findet den niedrigeren Lebensstandard besser und ist stolz, daß sie selbst in der DDR erlebt hat, daß man damit gut leben kann. „Wenn die Kinder hier sagen: ‚Was, ihr hattet keinen Fernseher??‘ – daß man das (damals) überhaupt nicht schlimm fand.“

Beide Schwestern finden, daß sie es als Kinder schwerer als ihre Eltern hatten, sich einzugewöhnen. Erwachsene sind selbstbewußter und werden von den anderen mehr akzeptiert als Kinder. Sie als Kinder hatten mehr Angst vor dem Deutschenhaß der Holländer. Wenn sie nicht mußten, gaben sie sich nicht als deutsche Kinder zu erkennen.²

Gibt es Unterschiede im Familienleben? – Eigentlich nicht, und wenn, hängt das mehr von der jeweiligen Familie ab. Ein Unterschied ist, daß die Kinder ihre

2 Dies ist eine vielfach belegte Erfahrung von deutschen Kindern in den Niederlanden, die alle Erlebnisse mit dem Deutschenhaß der Holländer haben (Du Bois-REYMOND u. a. 1997).

Eltern siezen.³ Das fanden die Schwestern am Anfang verwirrend. Inzwischen haben sie gelernt, daß ihre Freundinnen trotzdem genauso mit ihren Eltern umgehen, wie sie mit Bernd und Kerstin. Der zweite Unterschied: daß die Mütter mehr zu Hause sind, weniger arbeiten und das auch ganz normal finden. „Bei uns war's halt normal, daß Frauen und Männer mehr gearbeitet haben.“

„Was ist Heimat für euch?“ Esther: „Jena – Ostdeutschland – DDR.“ Anja: „Ostdeutschland, Jena, die ganze Stadt, die deutsche Sprache.“ Anja hatte am Anfang großes Heimweh nach Jena, es war ihre Stadt, sie kannte alles und alle und fühlte sich in Holland entwurzelt. Wenn sie jetzt Heimweh hat, ist es Heimweh nach Deutschland, nicht mehr speziell nach Jena. Sie will später wieder in Deutschland wohnen. Denn wenn sie hierbliebe, hätte sie dauernd Sehnsucht nach Deutschland, „und die werd' ich auch immer behalten.“ Esther denkt hierüber anders. Zwar hatte auch sie eine Zeit, in der sie sich nach Deutschland zurücksehnte. Aber nach Jena will sie nie mehr zurück, „weil ich da das Gefühl habe: Das ist zu Ende.“ Ihre Lebensplanung ist für die nächsten Jahre auf die Niederlande gerichtet: Abitur, Studium („die Unis sind hier besser, sagt jeder“), und danach würde es sie nicht speziell nach Deutschland ziehen, jedes andere Land käme genauso gut in Frage.

„Möchtet ihr hier lieber für holländische Kinder gehalten werden, oder seid ihr stolz, deutsche Kinder zu sein?“ – Anja: „Deutsch!“ (Sie fühlt sich einfach mehr deutsch.) Esther zögert, ihr paßt das „Stolzsein auf deutsch“ nicht: „Ein bißchen deutsch, ein bißchen holländisch.“

„Letzte Frage: Was fällt euch ein, wenn ich sage: Europa?“ – Esther: „Die EU; die europäische ‚munt‘ [Währung].“ Anja: „Die Landkarte [hatten sie gerade in Geologie]; die munt.“ Beide reden im weiteren darüber, daß Europa reich ist, verglichen mit den Dritte-Welt-Ländern. „Europa ist klein und reich und die anderen groß und arm.“⁴

„Gefühle zu Europa?“ – Anja: „Sie wollen einem einreden, daß man sich als Europäer fühlen soll oder so was.“ Esther: „Ich denke, daß ich mich noch weniger als Europäer fühle, als daß ich mich als Holländer fühle oder Deutsche. Den ganzen Europagedanken find' ich sowieso doof.“ Anja: „Ich bin's vielleicht [eine Europäerin], aber ich fühl mich nicht so.“⁵

Wir verlassen nun zunächst die ostdeutsch-interkulturelle Familie und wen-

3 Im Übergang von einer stark von traditionellen Werten und Verhaltensformen geprägten Gesellschaft zu einer modernen Gesellschaft mit informellen Standards hat die Anrede in den Niederlanden eine eigenartig gebrochene Entwicklung durchgemacht: War das Siezen der Eltern und anderer Autoritätspersonen früher durchgängig, so bewirkten die siebziger Jahre eine Lockerung, das Duzen war in den kulturellen Eliten „in“ und verbreitete sich in kurzer Zeit in viele (auch bürokratische) Bereiche. Dadurch erhielt es in vieler Hinsicht die Konnotation des englischen „you“ und verlor seine spezifische Intimität und seinen prononziert antihierarchischen Stachel. Daneben erhielt sich aber eigenartigerweise das „U“ (Sie) zwischen Eltern und Kindern (und erst recht zwischen Eltern und Großeltern), verlor aber seine distanzschaffende Qualität. Wenn also heute holländische Kinder ihre Eltern siezen, so ist die Gefühlsqualität dieselbe, als wenn sie sie duzten (s. auch weiter im Text).

4 Der Vergleich reiches Europa – arme Dritte-Welt-Länder ist ein Restbestand der politischen Sozialisation in der ehemaligen DDR. In einer Untersuchung zum Thema „Europa“ bei ost-deutschen, westdeutschen, britischen und niederländischen Studenten fanden CHISHOLM u. a. (1995) dies ebenfalls (vgl. BEHNKEN u. a. 1991).

5 Auch diese Haltung stimmt mit den Ergebnissen von CHISHOLM u. a. (1995) überein.

den uns der dominanten Forschungsperspektive auf deutsch-deutsche Kindheit und Jugend zu. In den vergleichenden Überlegungen (Abschnitt 4) kommen wir auf die zentralen Themen, die in der Fallstudie zur Sprache kamen, zurück.

3. *Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus westdeutscher Forschersicht*

Der „Westblick“ in der deutsch-deutschen Kindheits- und Jugendforschung beginnt, ein halbes Jahrzehnt nach dem Boom in der Transformationsforschung, das kritische Interesse von Ost- und Westwissenschaftlern wachzurufen (BOLZ/GRIESE 1995). Kritisiert werden: westliche Dominanz, Scheinzusammenarbeit von ost-deutschen und westdeutschen Wissenschaftlern, mangelnde kontextuelle Einbettung der Fragestellungen, oberflächliche quantifizierende Vergleiche der beiden deutschen Jugenden, die die Spezifik insbesondere der ostdeutschen Jugend unterschlagen oder mit den angewendeten Methoden gar nicht erst in den Griff bekommen. Angefordert wird dementsprechend eine Blicköffnung nach Osten, eine wirkliche und nicht nur scheinhafte interkulturelle Forschung sowie ein Metadiskurs über theoretische und methodische Probleme.

Ich fühle mich aus meiner niederländisch-deutschen interkulturellen Wissenschaftsposition nicht verpflichtet, in dieser aufkommenden Grundsatzkontroverse Stellung zu beziehen, auch wenn ich einige wesentliche Kritikpunkte aus meiner Sicht und Erfahrung teile. Mir geht es hier eher darum, die deutsch-deutsche Diskussion für den Einbezug einer europäischen Dimension zu öffnen. In dieser Absicht möchte ich meine (Selbst-)Kritik und Würdigung der im folgenden zu besprechenden Studien verstanden wissen.

ZINNECKER hat für die Jugendforschung den umfassendsten Theorievorschlag gemacht, um die theoretische Blickrichtung von West nach Ost zu begründen. Auf der Grundlage seiner Vergleichsstudien über westdeutsche und ungarische Jugend Mitte der achtziger Jahre hat er das Konzept der *selektiven Modernisierung* entwickelt und auf die Jugendphase bezogen (ZINNECKER 1991). Er unterscheidet idealtypisch zwei Jugendmodi: Jugend als Übergangsphase und Jugend als kulturelles Bildungsmoratorium. Jugend als Übergangsphase war sowohl das dominante Modell für die Westjugend der Nachkriegsjahrzehnte als auch für die osteuropäischen Jugenden bis zur Wende. Dieses Modell hat(te) also eine zeitliche und eine geopolitische Achse: Jugend als kulturelles Bildungsmoratorium ist seit den siebziger Jahren das dominante Modell in den westlichen Ländern Europas und wird es seit der Wende zunehmend für die osteuropäischen Länder. Auf der zeitlichen Achse geht es um den Übergang von der industriellen Gesellschaft in die postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft. Auf der politischen Achse zeigt sich, daß sich Teilmodernisierungen bereits vor dem Umbruch auch in den staatssozialistischen Gesellschaften vollzogen hatten. Das erklärt, warum sozialistische Jugend einerseits Züge der Westjugend in den fünfziger Jahren trägt, als auch in den westlichen Ländern der Jugendmodus der einer Übergangsjugend war, andererseits partiell mit der Gegenwartsjugend des Westens vergleichbar ist. ZINNECKER selbst warnt aber davor, die osteuropäische Jugendphase nur schlechthin als ein älteres Modell der gegenwärtigen westdeutschen zu sehen und die Eigendynamik der Modernisierungen in den osteuropäischen Ländern auszublenden.

Der Theorievorschlag der selektiven Modernisierung hat die Transformationsforschung in diesem Bereich nachhaltig beeinflusst, und es ist darüber hinaus kein alternativer Vorschlag mit ähnlicher Reichweite entwickelt worden. Die Theorie hat allerdings keine breite empirische Anwendung auf verschiedene europäische Jugenden und Jugendmodi gefunden, um ihre Reichweite zu ergründen und um sie mit zweifellos bestehenden Varianten zu modifizieren. Zwar ist das – auch empirisch belegte – Beispiel Ungarn/Westdeutschland, an dem ZINNECKER und seine ungarischen Kollegen die Theorie der selektiven Modernisierung entwickelt haben, plausibel; möglicherweise hängt dies aber mit sehr spezifischen historisch-politischen Traditionen Ungarns und seinem Verhältnis zu Westeuropa zusammen, die für andere osteuropäische Länder (man denke z. B. an Bulgarien) nicht aufgehen.

Die Theorie unterstellt des weiteren, daß der „moderne“ Jugendmodus (das Bildungsmoratorium) für alle westeuropäischen Länder gleich oder doch sehr ähnlich sei. Wie plausibel dies auch im Vergleich mit der ehemaligen DDR und osteuropäischen Ländern erscheinen mag, so unterschlägt diese Annahme doch Differenzen innerhalb der westeuropäischen Länder und läßt Vergleiche zwischen südlichen und nördlichen Regionen unberücksichtigt (vgl. hierzu CHISHOLM 1996).

Der Theorievorschlag der selektiven Modernisierung sollte weiterhin auf seine Fruchtbarkeit bzw. seine Grenzen untersucht werden, indem er in einen größeren europäischen Bezugsrahmen gestellt wird. Im Sinne „maximaler“ und „minimaler“ Vergleiche, wie GLASER und STRAUSS sie für die Methode der qualitativen Sozialforschung machen, könnte und sollte die Theorie der selektiven Modernisierung auf Vergleiche mit ähnlichen und mit Kontrastländern und -regionen angewendet werden. Dabei müßte sich zeigen, wie die Theorie dem fortlaufend stattfindenden soziokulturellen und wirtschaftlich-politischen Wandel in den jeweiligen (Ost-)Ländern Rechnung trägt.⁶

Es wäre zu erwarten gewesen, daß ZINNECKER die Theorie der selektiven Modernisierung nicht nur auf Jugend, sondern auch auf Kindheit anwendet – oder begründet, warum dies vielleicht nicht sinnvoll ist. Der „Kindersurvey“ (ZINNECKER/SILBEREISEN 1996) wäre dazu eine gute Gelegenheit gewesen. Erstmals werden dort repräsentativ-vergleichende Daten zu ost- und westdeutscher Kindheit vorgelegt.⁷ Aus soziologischer, entwicklungspsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht sollen „die Besonderheiten des Kindseins in Ost und West“ (S. 11) ermittelt werden.⁸

Im Mittelpunkt stehen „Wandlungsprozesse in Deutschland seit Anfang der neunziger Jahre, denen vor allen Dingen das Kindsein in den neuen Bundesländern unterworfen ist. Deshalb wird die Vergleichsperspektive westdeutscher

6 KIRCHHÖFER (1995, S. 235) und andere beharren auf einer andersgearteten Modernisierung, die Jugend in der DDR prägte.

7 Die Datenbasis von NAUCK und BERTRAM (1995) zu familiären Lebensbedingungen von Kindern in Ost- und Westdeutschland ist demgegenüber Sekundäranalyse. Zwar sind die Daten so aufbereitet, daß Kinder die Analyseeinheit bilden, aber die Subjektebene – Kinder äußern sich direkt über ihre Lebenssituation – kann dadurch nicht ersetzt werden.

8 Die Studie ist als Längsschnitt mit vier Befragungswellen angelegt. Mit den Kindern (bei der ersten Befragung zehn bis 13 Jahre) werden Face-to-face-Interviews gehalten, die Eltern füllen einen Fragebogen aus.

und ostdeutscher Kindheit besonders herausgearbeitet“ (S. 12). Indem die Forscher „mehr“ Wandel im Leben ostdeutscher Kinder unterstellen, tragen sie der politischen Entwicklung Rechnung, die aus einer „Anschlußvereinigung“ der DDR an Westdeutschland resultierte. Die Vergleichsperspektive ist damit vorgegeben, der Westblick politisch eingebaut: Wandlungsprozesse gehen von West nach Ost, nicht umgekehrt. Der forschungsimmanenten Logik vorgängig ist die ebenfalls (wissenschafts)politische Tatsache, daß nach der Wende die ostdeutschen Sozialwissenschaften mit westdeutschen Wissenschaftlern und damit westlich geprägten Theorien überformt wurden. Die führenden Kräfte der „Wendeforschung“ sind westdeutsche Wissenschaftler. Das trifft auch auf den Kindersurvey zu.

Die erkenntnistheoretische Frage, wie west- und ostdeutsche Kindheiten angemessen miteinander verglichen werden können, stellen sich die Autoren des Kindersurveys nicht explizit, damit meine ich: für den Leser nachvollziehbar. West- und ostdeutsche Datensätze werden zwar jeweils innerhalb der soziologischen, entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Analyse miteinander verglichen, Übereinstimmungen und Abweichungen werden aber in keinen übergreifenden Theorierahmen gestellt oder mit anderen Forschungsprojekten verglichen.⁹ Die versprochene Interdisziplinarität schlägt sich in nicht viel mehr als in verschiedenen Kapiteln nieder, die mal die Entwicklungspsychologen (Standort Jena), mal die Soziologen und Erziehungswissenschaftler (Standort Siegen) schreiben. Über die subjektiven Gefühle und kindlichen Verarbeitungsstrategien von Lebensveränderungen nach der Wende erfährt man weniger als eingangs versprochen¹⁰, zu integrativen theoretischen oder empirischen Ergebnissen kommt es (noch) nicht.¹¹ Gleichwohl laden einzelne Ergebnisse dazu ein, sie auf eine transnationale Kindheitsforschung zu beziehen und sie mit Ergebnissen aus anderen länder- oder regionalspezifischen Kontexten zu konfrontieren. Hierbei denke ich z. B. an das Kapitel „Haben Kinder heute Vorbilder?“, in dem eine Abnahme von Vorbildern beim Übergang vom Kindes- ins Jugendalter sowie eine Verschiebung vom Nah- in einen (medial vermittelten) Fernbereich festgestellt wird.

In der „Schülerstudie '90“ (BEHNKEN u. a. 1991), die „Jugendliche im Prozeß der Vereinigung“ darstellt¹², wird der „Westblick“ offen thematisiert und proble-

9 Das ist besonders evident und erzeugt widersprüchliche Ergebnisse, wenn es um die Typisierung der Eltern-Kind-Beziehungen geht. Diese werden aus entwicklungspsychologischer Sicht ganz anders dargestellt und interpretiert als aus erziehungswissenschaftlich-soziologischer; geschweige, daß nach theoretisch-empirischen Erklärungen für eventuelle Abweichungen im Vergleich mit anderen Projekten gefragt wird (DU BOIS-REYMOND u. a. 1994; BÜCHNER u. a. 1996).

10 Auch methodologische Fragen stellen sich: Sind 700 Kinder nicht eine zu geringe Anzahl, um Repräsentativität für Gesamtdeutschland behaupten zu können, wenn man allein bedenkt, um wie viele strukturelle Variablen es geht (Alter zehn bis 13, Geschlecht, Region, Urbanisationsgrad, Sozialstatus und weitere soziodemographische Merkmale)? Dieses Problem sehen die Autoren übrigens auch selbst (vgl. etwa S. 240, 245, 312).

11 Eine zweite Befragungswelle lief 1994, eine dritte 1995, die letzte 1996.

12 Die Studie beruht auf dem Material aus 2577 ausgefüllten Fragebögen von 13- bis 17jährigen Schülern aus einer ostdeutschen (Halle und Leipzig) und einer westdeutschen (Ruhrgebiet) urbanen Region sowie 2000 zusätzlichen Schüleraufsätzen aus allen Teilen Gesamtdeutschlands.

matisiert, wenn die Autorinnen und Autoren¹³ sich vergegenwärtigen, „wie umkämpft ... die Vorstellungen sind, die wir Deutschen in Ost und West uns voneinander bilden ... Es geht um eine gemeinsame Zukunft“. Sie reden von Ängsten und Vorbehalten und sind sich des Einflusses auf die eigene Urteilsbildung bewußt. In einer solchen Situation ein realitätsgerechtes Bild von der sozialen und psychologischen Wirklichkeit zu zeichnen sei eine ebenso verantwortungsvolle wie schwierige Aufgabe, bedroht von stereotypen Zuschreibungen seien insbesondere die ostdeutschen Jugendlichen und ihre Eltern (S. 13). Als ein Schlüsselerlebnis und -ergebnis gilt dem deutsch-deutschen Forscherteam der Ausspruch einer westdeutschen Schülerin: „Die sind ja genau wie wir!“ Im Sinne der selektiven Modernisierung bedeutet dies eine zügige Annäherung der ostdeutschen an die westdeutsche Jugend und den entsprechenden Jugendmodus eines Bildungsmoratoriums. Dabei stellt sich heraus, daß die alltagskulturelle Modernisierung im Freizeit- und Freundesbereich (noch) schneller vonstatten geht als im Ausbildungsbereich. (Inzwischen ist die Angleichung der Schul- und Ausbildungsverhältnisse weiter fortgeschritten und führt zu neuen Fragmentierungen und Benachteiligungen von Jugendlichen, die nicht mehr nur entlang der West-Ost-Achse verlaufen.)

Aber, so warnen die Forscher: „Wir dürfen natürlich nicht unterstellen, daß sich mit dem ökonomisch-politischen Zusammenschluß auch die Mentalitäten und Lebensbedingungen der Jugendlichen in Ost und West angeglichen haben“ (S. 20). Das kommt besonders prägnant in den Aufsätzen zum Ausdruck, die die Schüler zum Thema „Wie stelle ich mir meine persönliche Zukunft und meinen weiteren Lebensweg im vereinten Deutschland vor? – Wünsche, Hoffnungen, Sorgen, Ängste“ schrieben. Ohne dies umfangreiche zusätzliche qualitative Material wäre der Schülerstudie kein so hautnahes Bild der Wendejugend gelungen. Die Theorie der selektiven Modernisierung wird hier um die der „stillen Revolution“ (INGLEHART 1977) erweitert, was die Übernahme individualisierter Werte betrifft: Bereits in den achtziger Jahren, so zeigen die Studien des Zentralinstituts in Leipzig¹⁴, begannen DDR-Jugendliche sich an Westwerten wie Selbstverwirklichung zu orientieren und offiziell verordnete kollektive Werte abzulehnen. „Ein Verfall DDR-spezifischer Identität ist unübersehbar“ (S. 30). Das ist nicht zu bezweifeln. Aber es dürfte seither immer deutlicher werden, daß von einem konfliktlosen Hinübergleiten in eine „neue Westidentität“ ebenso wenig die Rede sein kann. Nationale Identitäten versprechen (drohen) eins der zentralen Zukunftsthemen auch für die Kindheits- und Jugendforschung zu werden.

Trifft ein „Westblick“ auf ostdeutsche Kindheit auch auf das Projekt von KIRCHHÖFER zu, in dem mit der von ZEIHNER und ZEIHNER (West-Kinderforscher) entwickelten Handlungstheorie und Tageslaufmethode (ZEIHNER/ZEIHNER 1994) die Lebensverhältnisse von ostdeutschen Kindern untersucht werden? Eine

13 Auch diese Studie vereinigte ostdeutsche und westdeutsche Wissenschaftler. Aus Westdeutschland vier Wissenschaftler, aus dem Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig – das es damals noch gab – fünf Mitarbeiter. Dem gemischten Team entsprach, daß ein Teil der Fragen aus dem Bestand der Schüler- und Lehrlingsstudien des ZfJ Leipzig stammte.

14 Das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig hat in seiner fast 25jährigen Geschichte, bevor es Ende 1990 geschlossen wurde, über 500 empirische Untersuchungen durchgeführt. „Bevorzugtes Instrument war die anonyme schriftliche Befragung im Gruppenverband“ (STARKE 1992; FRIEDRICH 1993; SCHLEGEL 1995).

schwierige Frage, die man vielleicht auf doppelte Weise beantworten muß. Einerseits beziehen sich Theorie und Methode auf Westforschung: Beide hatten und hätten in der DDR-Forschung keine Chance gehabt – ethnographische Methoden gehörten nicht in den offiziellen Methodenkanon und wurden, wenn, so nur „im stillen“ angewendet, und eine auf das spezifische Kindindividuum bezogene Handlungstheorie entsprach ebensowenig der offiziellen Lesart.¹⁵ Andererseits haben wir es hier mit der glücklichen Konstellation zu tun, daß KIRCHHÖFER ein kongenialer Partner für Ost-West-Vergleiche kindlicher Lebens- und Handlungsformen ist und die ZEIHERSche Theorie mit Ostkontext anreichert.

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz (1996), in dem er einige Ergebnisse seiner Kinderstudien veröffentlicht, zeigt KIRCHHÖFER sich überrascht, „daß trotz des allgemeinen Interesses an soziologischer Kindheitsforschung die sozialen Prozesse im gegenwärtigen Transformationsprozeß von Kindheit in Ostdeutschland kaum thematisiert worden sind“ (S. 31). Er setzt sich kritisch (aber nicht völlig ablehnend) mit dem Modernisierungsansatz auseinander und fordert, daß Ambivalenzen im Sozialisationsgeschehen nicht nur über ostdeutsche, sondern auch über westdeutsche (-europäische) Kinder und Kindheiten herausgearbeitet werden sollten. An einem Ausschnitt aus den Tagesläufen von zwei Ostberliner Kindern zu zwei Zeitpunkten (1990, die Kinder sind zehn Jahre; 1994, die Kinder sind dann 14 Jahre) zeigt KIRCHHÖFER, wie tief man sich in das Alltagshandeln und den Alltagskontext vertiefen kann und muß, um zu theoretischen Aussagen über Kindheit zu kommen, die ihre Kontextverbundenheit gleichwohl nicht verleugnen.¹⁶ Die Anlage der Studie erlaubt es, sowohl entwicklungsbedingte und individuelle Veränderungen (Übergang von der Kindheit in die Jugend) aufzuspüren wie familiäre und umweltbedingte (die Familien und Schulverhältnisse der untersuchten Kinder 1990 und vier Jahre später) sowie schließlich auch zeithistorisch-politische (der Transformationsprozeß während vier Jahren). Die Prozesse, unter denen sich Nachwende-Kindheit in Ostdeutschland (Ostberlin) vollzieht, werden modernisierungstheoretisch als Resultanten des Zusammenspiels von Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten interpretiert; also etwa eine für ostdeutsche Familien neue Entflechtung der Eltern-Kind-Beziehungen bei gleichzeitig zunehmender (und bisher auch noch nie erfahrener) Verflechtung aufgrund einerseits gelockerter elterlicher Kontrollsysteme, andererseits neuer familialer Abhängigkeiten durch flexiblere und unsichere Arbeitsverhältnisse der Eltern.

Stellt man die bisher besprochenen drei Studien in ein Koordinatenkreuz, dessen eine Achse von den Eckpunkten qualitative-quantitative Methoden und dessen andere Achse von „West-Ost-Blick“ markiert ist, so ist der Kindersurvey ein Vertreter der quantitativen Methode und eines recht eindeutigen Westblicks, während die KIRCHHÖFER-Studie methodisch den Gegentypus verkörpert und entschieden „mehr Ostblick“ hat (schon weil sie sich auf ostdeutsche Kinder konzentriert). Demgegenüber nimmt die Schülerstudie '90 eine Zwischenposition ein: Sie ist ein Methodenmix aus quantitativer Umfragetechnik und qualita-

15 Vgl. auch KIRCHHÖFERS Beitrag in BOLZ und GRIESE (1995) über Biographieforschung in der Ex-DDR.

16 Vgl. auch WALD (1995), die ebenfalls darauf besteht, daß es im Sozialisationsgeschehen einen spezifischen Ostkontext gibt, den quantitative Studien oft nicht erfassen.

tiver Dokumentanalyse, und sie scheint ein ausgewogeneres Ost-West-Team mit mehr „transkultureller Diskussion“ als der Kindersurvey gehabt zu haben.

Die letzte Studie, die ich hier besprechen will, erweitert den deutsch-deutschen Vergleich um ein Drittland, die Niederlande (DU BOIS-REYMOND u.a. 1994). Der Blick müßte dann konsequenterweise mehrperspektivisch sein und von Westdeutschland nach Ostdeutschland, von Ostdeutschland nach Westdeutschland, von beiden in die Niederlande und von dort auf beide Teile Deutschlands gehen. Schon die Zusammensetzung des Forscherteams läßt dies nur bedingt zu: Es ist, wenngleich an einer ost- und westdeutschen sowie niederländischen Universität (Halle, Marburg und Leiden) angesiedelt, von seiner wissenschaftsbiographischen Herkunft her mehr ein Westteam als ein wirklich interkulturell gemischtes.¹⁷ Gleichwohl führten wir, vermutlich wie viele andere gemischte Teams auch, intensive Streitgespräche über das „ideologische Bias“ in der Modernisierungstheorie, das zu sagen scheint, daß alles „Moderne“ gut sei und alles „Nichtmoderne“ irgendwie dumm und rückständig.¹⁸ Interessant ist in unserem Fall, daß sich das holländische Team mit ähnlichen Meinungen in die Diskussion einschaltete, denn im Vergleich mit Westdeutschland kommen die Niederlande in einigen Aspekten von „Modernität“ schlechter weg. Diese Erfahrungen verdeutlichen den politischen Gehalt von sozialwissenschaftlichen Theorien, ob wir das nun wollen oder nicht.

Die Studie „Kinderleben“ steht in der Tradition westdeutscher Kindheits- und Jugendforschung, sowohl methodisch wie theoretisch. Sie beruht auf qualitativen Interviews mit Eltern und Kindern¹⁹ zu drei Schlüsselbereichen moderner Kindheit: Eltern-Kind-Beziehungen, kinderkulturelle Freizeit und biographische Verselbständigung. Entsprechend orientiert sich die Studie an Theorien, die ihre Wurzeln „im Westen“ haben und mit verschiedenen Schwerpunkten unter dem Dach „Modernisierungstheorie“ im Kindheits- und Jugenddiskurs fungieren.

„Kinderleben“ ist gleichwohl eines der wenigen Beispiele, in dem nicht nur deutsch-deutsche Kinder (und Eltern) miteinander verglichen werden. Das relativiert an sich schon einen „geschlossenen“ deutsch-deutschen Blick und eröffnet neue Seiten an bekannten Fragestellungen. Wir sahen es denn auch als ein wichtiges (und erstaunliches) Ergebnis an, daß in bestimmter Hinsicht die niederländischen den ostdeutschen Verhältnissen stärker ähneln als den westdeutschen (wie ja auch die ostdeutsche Familie im eingangs dokumentierten Interview bemerkt). So fanden wir, daß die Freizeitgestaltung der niederländischen Kinder

17 Schon die sprachliche Hürde kann nur von einem Projektmitglied (M. DU B.-R.) nach beiden Seiten übersprungen werden.

18 Praktisch identische Diskussionen hatte ich mit Dresdener Studenten anläßlich eines Gastsemesters 1992, in dem ich sie mit westlichen Theorien zur Kinderforschung vertraut machen wollte (vgl. DU BOIS-REYMOND 1993).

19 In jeder der drei Untersuchungsregionen wurden ca. 35 Familien mit 11–12jährigen Kindern rekrutiert, die parallel, aber getrennt von zwei ortsansässigen Teammitgliedern interviewt wurden. Der Leitfaden beider Interviews war aufeinander bezogen; die Interviews wurden zu Fallstudien verarbeitet. In einer zweiten und dritten Befragungsrunde konzentrierte sich das Team auf weniger Fälle. Auf der Basis zentraler Ergebnisse von „Kinderleben“ wurde die deutsch-deutsche Studie „Vom Teddybär zum ersten Kuß“ (BÜCHNER u. a. 1996) als quantitative Studie unter Schülern durchgeführt; ein Teil dieser Studie wird z. Zt. in den Niederlanden von DU BOIS-REYMOND u. a. repliziert.

insgesamt traditionaler ist als die der westdeutschen Kinder und in dieser Hinsicht eine Zwischenposition zwischen Ost- und Westdeutschland einnimmt. Die Gründe hierfür sind allerdings kulturspezifisch verschieden: In Ostdeutschland spielt eine integrierte Nachbarschaft mit nachbarschaftlichen Schuleinzugsbereichen und Einrichtungen hierbei eine entscheidende Rolle; in den Niederlanden ist insgesamt traditionales Familienklima, das auch die Freizeit mit beeinflusst. Jedoch ist der Grad der Informalisierung in den Alltagsbeziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen in den Niederlanden höher als in Westdeutschland, von Ostdeutschland zu schweigen, und wiederum bedarf es kultureller Kenntnisse, um dies zu erklären und damit auch einen „ethnographisch verfremdeten“ Blick auf die eigene Kultur zu entwickeln. „Kinderleben“ zeigt, wenn auch mit Abstrichen, die Potenzen von interkulturellen Vergleichen für eine europäische Kindheits- und Jugendforschung (vgl. JONDA 1991; TROMMSDORF 1989).

In allen besprochenen Studien geht es um die Frage der *Lebenschancen* der untersuchten Kinder und ihrer Familien. Die Einschätzung dieser Chancen geschieht eindeutig aus Westsicht: Ob es um Schulleistungen, gegenwärtige (Eltern-) oder zukünftige (Kinder-)Arbeitslosigkeit, um die Ausstattung der Kinderzimmer oder Jugendfreizeiteinrichtungen geht – die Meßlatte ist der Westen. Das Schulsystem und das Curriculum in den neuen Bundesländern sind inzwischen weitgehend an Weststandards angepaßt (obgleich, wie der Kindersurvey feststellt, die größere „schulische Selbstwirksamkeit“ der ostdeutschen Schüler auch mit der freundlicheren Notengebung der an DDR-Normen gewöhnten Lehrer zu tun hat). „Modernisierungsgewinner“ und „Modernisierungsverlierer“ werden zwar in West und Ost geortet, aber die Frage, was ostdeutsche Kinder und Jugendliche durch die Anschlußvereinigung an spezifischer Kultur verloren haben, wird fast nur im Hinblick auf sich verschiebende Aufstiegschancen gestellt sowie im Hinblick auf die Schließung von Jugendeinrichtungen in den neuen Bundesländern (drohende Radikalisierung und Ausländerfeindlichkeit). Festgestellt wird die schnelle Anpassung der ostdeutschen Kinder und Jugendlichen an die westdeutschen Standards der Freizeitkultur. Nur KIRCHHÖFER schaut mit geschulten Ostaugen auf spezifische Alltagskulturen, die in Ostdeutschland am Verschwinden sind – so die besondere „Datschenkultur“, wo sich Familiengemeinschaften am Wochenende trafen, und die „Betriebsgemeinschaften“, an denen auch Kinder partizipierten, weil sie die Kollegen ihrer Väter und Mütter gut kannten und diese Kollegen auch die familialen Freizeitkulturen erweiterten. – Diese Spezifika erwähne ich nicht nostalgisch (wie viele „Ossis“ das in Gesprächen mit „Wessis“, vor allem aber untereinander tun), sondern in rein soziologisch-ethnographischer Absicht: Bevor das Leben in der alten DDR ganz untergegangen sein wird, sollte die Jugend- und Kinderforschung es gut dokumentieren. Dafür muß die Westbrille abgesetzt werden, ohne daß eine nostalgische Ostbrille („Ostalgie“) aufgesetzt wird.

4. Neue und alte Themen – vergleichende Überlegungen

Das Interview mit Anja und Esther und ihren Eltern habe ich bewußt vor der eigentlichen Arbeit an diesem Artikel geführt; ich wollte nicht nur den Leser auf das Thema „verschiedene Blickwinkel“ einstimmen, sondern vor allem mich

selbst, ich wollte mir sozusagen eine frische Erfahrung verschaffen, bevor ich mich (erneut) mit der deutsch-deutschen Literatur befaßte. Der „Westblick“ ist nicht nur ein Wissenschaftspolitikum, er verweist auf die fundamentale Tatsache, daß Lebensverortung und Wirklichkeitsinterpretation standortgebunden sind; bei Standortwechseln kommen Identitäten ins Rutschen. An der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze reklamieren die Autoinsassen drei ortsgebundene Identitäten, aber keine deckt ihre gegenwärtige Existenz ganz: Bernd reklamiert die alte DDR als „Heimat“ (er sagt noch 1992 – und übrigens auch im weiteren Gespräch – „DDR“), obgleich er nun in den Niederlanden wohnt. Seine jüngere Tochter Anja bezieht sich auf „Deutschland“, und damit meint sie in dieser besonderen Situation, im Auto auf dem Weg von Holland nach Deutschland, offenbar nicht nur die DDR. Esther sagt kühn, ihre Heimat sei Holland – Heimat sei dort, wo man ist, die alte Heimat Jena (und damit auch die DDR) ist „zu Ende“, sie findet es gut, Erfahrungen mit einem anderen Land zu machen. Anjas und Esthers Mutter faßt den Identitätsbegriff am extremsten auf: Heimat ist dort, wo man seine Freunde hat – Heimat ist also ortsunabhängig. Im „Exil“ ist man überall, wo keine Freunde sind. Und ebendiese Überlegung stellen auch Anja und Esther an, die den Eingewöhnungsprozeß ins holländische Leben als abgeschlossen erklären, wenn sie (neben den alten) neue Freunde im neuen Land gewonnen haben.

Der spezifische „Westblick“ nach „Osten“ wird durch kulturell-geographischen Abstand gemildert: In Holland sind alle Deutschen deutsch und nicht ost- oder westdeutsch. Derartige Relativierungen eröffnen neue Lern- und Erfahrungspotentiale, die durch die innerdeutsche Spannung blockiert werden. Denn „im neuen Land“ spielt es keine Rolle, ob man nun „von hüben oder von drüben“ kommt, man kommt auf jeden Fall von außerhalb und muß sich hier einrichten. Esther und Anja (und ihre Eltern) sind mit diesen Erfahrungen verschiedener nationalkultureller Identitäten und Lebensräume Vertreter moderner europäischer Menschen. Gleichzeitig sind sie Deutsche, genauer: Ostdeutsche. Als „Schattenkinder“ könnten sie an allen vier hier besprochenen Studien teilgenommen haben, und ich möchte ihre Erfahrungen mit benutzen, um den konstatierten Westblick in Richtung auf eine europäische Kindheits- und Jugendforschung zu erweitern. Dabei möchte ich mich auf drei Themen konzentrieren: erstens das Thema *Gleichaltrige und Freunde*, dann das Thema *Generationsbeziehungen* und schließlich das von (national)kulturellen Identitäten.

Zum Thema *Gleichaltrige und Freunde*: Anja und Esther fanden meine Frage, ob sie sich von holländischen Kindern unterscheiden, in ihrer Lebenssituation schwierig zu beantworten. Denn einerseits unterscheiden sie sich von holländischen Kindern; Esther hat z.B. die spezifische, holländischen Kindern unbekannte und unzugängliche Erfahrung, daß Kinderglück nicht am Besitz eines Fernsehers hängt, und Anja hat eine andere – viel differenziertere – Sicht auf die deutsche Vergangenheit als die pauschalisierenden Niederländer. Aber andererseits unterscheiden sie sich auch wieder gar nicht von ihren holländischen Klassenkameraden, sie haben denselben Schulstreß²⁰, sie finden dieselbe Musik gut,

20 In „Kinderleben“ fanden wir im interkulturellen Vergleich dasselbe, was Anja und Esther über schulische Leistung berichten: weniger Leistungsdruck in den Niederlanden als in Deutschland. Wenn Anja und Esther im Interview von „Schulstreß“ sprechen, so meinen sie damit schlicht

sie sind alle europäische Kinder.²¹ Damit verweisen sie auf allgemeinere Forschungsergebnisse, die die überragende (und zunehmende) Bedeutung von Gleichaltrigen im Leben moderner Kinder hervorheben. In kinder- und jugendkulturellen „Minimalvergleichen“ zwischen Ost- und Westdeutschland oder auch Deutschland und den Niederlanden überwiegen gewiß die Ähnlichkeiten der Gleichaltrigenkulturen und ihrer Rolle beim Aufwachsen. „Maximalvergleiche“ – z. B. zwischen Süditalien und Schweden oder zwischen Portugal und Dänemark – sind mir für Europa nicht bekannt. Ebenso wie Minimalvergleiche sind sie nach meinem Dafürhalten ein noch unausgebeutetes Forschungsfeld, das auf Variationen im Kindheits- und Jugendstatus aufmerksam machen kann.

Zum Thema *Generationsbeziehungen*: Das Selbstbewußtsein, mit dem Anja und Esther über die Bewältigung der mit einem Umzug in ein anderes Land verbundenen Anpassungs- und Eingewöhnungsschwierigkeiten berichten, entspricht den Großbefunden der deutsch-deutschen Kindheits- und Jugendforschung. Bei vielen Nuancen und Widersprüchen im Detail herrscht bei Forschern wie Betroffenen Einigkeit darüber, daß die Erziehungswerte der meisten heutigen Eltern auf eine im Vergleich mit früheren Kindergenerationen relativ frühe Verselbständigung und Entscheidungskompetenz gerichtet sind. In diesem Sinn erscheint es durchaus gerechtfertigt, von einer Ländergrenzen übersteigenden „europäischen Familienkultur“ zu sprechen, der im übrigen auch übergreifende soziodemographische Entwicklungen entsprechen. Hier beginnen dann aber schon die Schwierigkeiten, denn welcher geopolitische und kulturelle Raum ist mit „europäisch“ bezeichnet?

Mit dieser Frage sind wir wieder beim „Westblick“: Die Forschungsergebnisse werden aus Westsicht produziert und interpretiert, „Europa“ ist aus dieser Perspektive Westeuropa, während die Grenzen in anderen Diskursen weit nach Osteuropa verschoben werden. Zu untersuchen wäre, was das Verhältnis von Anpassung (an modernisierte Weststandards) und (länder- und regionenspezifischem) Eigensinn im Bereich der Generationsbeziehungen ist und welche Variationen hierbei zum Vorschein kommen. Minimal kontrastierende Vergleiche sind dabei ebenso wichtig wie maximal kontrastierende Vergleiche (hypothetisches Beispiel: Armenien²² – Niederlande). Mit derart systematisierten Vergleichen käme man Fragen auf die Spur wie den folgenden: Wie unterscheiden sich für Erziehungsleistungen Familiennetzwerke (in Anzahl und Funktionen) voneinander? Welche Rolle spielen die Großeltern und Geschwister (abhängig von ihrer Anzahl sowie Familienkonstellation in verschiedenen europäischen Re-

das umfangreiche Schulleben mit all seinen Anforderungen, das viel ihrer Zeit mit Beschlag belegt.

21 In einer quantitativen Studie über Vorurteile holländischer Kinder gegenüber „den Deutschen“ habe ich die Hypothese aufgestellt, daß Kinder fremdnationale Stereotypen bereit sind zu differenzieren oder fallenzulassen, wenn die fremde Population in verschiedene Generationen ausdifferenziert wird. Die (holländischen) Kinder sind dann geneigt zu argumentieren: „Ein Kind ist ein Kind.“ Damit meinen sie, ein deutsches Kind ist mehr ein Generationsgenosse als Angehöriger einer verhaßten Nation (Du Bois-REYMOND u. a. 1997).

22 Das Beispiel mag weit hergeholt scheinen. Es beruht auf einer konkreten Erfahrung, die ich 1995 auf einer internationalen Konferenz machte: Ich kam ins Gespräch mit einem armenischen Kollegen, dessen geographische Herkunft mir ebenso exotisch vorkam wie seine kulturellen Berichte, während er mit zu verstehen gab, daß armenische Intellektuelle sich tief mit Westeuropa verbunden fühlen und die geringen Austauschbeziehungen bedauern.

gionen) für Kinder und Jugendliche? Gibt es zum westlichen Modernisierungsmodell neue, gegenläufige Entwicklungen in den Generationsbeziehungen? Etc.

Zum Thema (*national-)*kulturelle Identitäten: Das Bewußtsein, in einer (europäischen) Welt mit prinzipiell offenen geographisch-kulturellen Grenzen zu leben, manifestiert sich bei heutigen Kinder- und Jugendgenerationen (und ihren Eltern) auf ambivalente Weise; das haben wir in heuristischer Absicht an dem Interview mit Anja, Esther und ihren Eltern demonstriert, und das kommt auch in den besprochenen Studien, insbesondere der Schülerstudie '90, zum Ausdruck. Dort wird dargestellt, wie sich die geopolitischen Identitäten der ost- und westdeutschen Schüler staffeln, vom Wohnort bis hin zu Europa. Aber das ergibt ein zu statisches Bild. Im wirklichen Erleben der Jugendlichen verhalten sich diese Identitäten antagonistisch, opportunistisch oder auch koexistierend zueinander, wie wir bei Anja und Esther sahen.²³ Immer mehr Kinder in Europa leben mit nationalen und kulturellen Teilexistenzen. Der „Westblick“ ist zu einseitig, wenn wir nach nationalen und kulturellen Identitäten fragen, wir erhalten schlechte, weil unvollständige Ergebnisse.

Anja und Esther, und auch die Forschung, berichten, daß ostdeutsche Kinder an westdeutschen/westeuropäischen Kindern interessiert sind, aber nicht umgekehrt (und wenn, müssen es schon exotische Ostkinder wie das slowakische Mädchen in Anjas Klasse sein). Hier liegt ein enormes und noch kaum ausgeschöpftes Forschungsfeld, nämlich, was europäische Kinder und Jugendliche übereinander denken. Es ist ein Forschungsfeld, das im wesentlichen von Politologen und Sozialpsychologen besetzt wird, die sich aber zumeist mit Erwachsenen, nicht mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Ergebnisse werden überwiegend mit quantitativen Umfragetechniken ermittelt. Längsschnittstudien zur Genesis von Fremdbildern bei Kindern sind in der politischen Sozialisationsforschung kaum vorhanden (CLAUSSEN/GEISLER 1996). Es besteht ein eigenartiger Widerspruch zwischen der offiziellen Rhetorik in EU-Dokumenten über eine (zu entwickelnde und gleichzeitig unterstellte) sogenannte „europäische Identität“ einerseits und der Unkenntnis bezüglich der wirklichen Identitätskonstrukte junger Europäer andererseits.²⁴ In einem „Europa der offenen Grenzen“ brauchen wir transnationale Forschungsprojekte zu kindlichen und jugendlichen örtlich-kulturellen Identitäten.²⁵ Die politische und pädagogische Bedeutung einer solchen erweiterten Kenntnis dürfte bei zunehmender Fremdenfeindlichkeit in vielen europäischen und (außereuropäischen) Ländern und Regionen unbestritten sein; der Forschungsstand hinkt demgegenüber trotz der Hausse an „Rechtsradikalismusstudien“ hinterher.²⁶

23 Zu Recht sagt SCHMELING (1995), daß „DDR-Identität“ nicht nur (ich würde meinen, nicht einmal hauptsächlich) eine politische Orientierung bildete, sondern eine lebensweltliche. Und als die DDR unterging, blieb sie doch weiterhin „soziale Heimat“ (S. 73).

24 Bei einer niederländischen Schülerumfrage 1994 über wichtige soziale Themen stand Umweltverschmutzung an erster Stelle (63%), die europäische Einheit an letzter (3%) (ZWART/WARNAAR 1995).

25 In der Schülerstudie '90 sind zu diesem Thema einige interessante Hypothesen zu finden; vgl. S. 51 ff.

26 Einen interessanten und ungewöhnlichen Theorievorschlag zum Studium von „Fremde und Zivilisierung“ (so der Titel) macht WALDHOFF (1995).

Deutsch-deutsche und andere Kinder- und Jugendforscher sind sich darin einig – die einen mehr, die anderen weniger –, daß eine national begrenzte Kindheits- und Jugendforschung an ihre Grenzen zu stoßen beginnt. Natürlich wird es auch weiterhin nationale Forschung in den angesprochenen Bereichen geben. Aber es gibt keinen Zweifel, daß die wirklich spannenden Forschungsfragen transnational gestellt werden müssen. Dieses Bewußtsein wird mit der Metapher der Globalisierung ausgedrückt.

Vergleichende Kindheits- und Jugendforschung funktioniert aber theoretisch, methodisch und wissenschaftspolitisch nur, wenn der Forschungsraum im Sinne von HABERMAS' herrschaftsfreier Kommunikation zwar nicht herrschaftsfrei ist, das ist unmöglich, aber doch weiter von Dominanzansprüchen freigehalten wird, als dies zur Zeit der Fall ist. Wenn daher in letzter Zeit (Selbst-)Zweifel an der Anwendung der Modernisierungstheorie auf Kindheits- und Jugendforschung aufkommen, selbst wenn sie überzogen sind, so liegt nach meinem Dafürhalten das Fruchtbare dieses Zweifels darin, daß die Chance wächst, die politische Diskussion um Europa mit der wissenschaftlichen Diskussion über Ost-West-Forschung zu verbinden. Damit plädiere ich nicht für eine politisierte Kindheits- und Jugendforschung in einem direkten und engen Sinn, sondern für eine explizite Reflexion der impliziten politischen Dimensionen, die in jeder Vergleichsforschung enthalten sind.

Indem nationale Kindheits- und Jugendforschung an ihre Grenzen zu stoßen beginnt – im übrigen eine Frage, die in der europäisch-internationalen Forschungsgemeinschaft selten ausdrücklich diskutiert wird²⁷ –, tauchen eine Reihe schwieriger, aber auch faszinierender theoretischer, methodischer und organisatorischer Fragen auf, ohne deren Klärung das Unternehmen einer transnationalen Kindheits- und Jugendforschung steckenbleibt. Theoretische Fragen betreffen, abgesehen vom „Westblick“, die Reichweite (scheinbar) erprobter Theorien, wenn sie sich in neuen regional-nationalen kulturellen Kontexten beweisen müssen.

Im Sinne einer nicht additiv aneinandergereihten Vergleichsforschung, sondern einer integrierten vergleichenden Kindheits- und Jugendforschung (DU BOIS-REYMOND/HÜBNER-FUNK 1993) sind Maximalvergleiche ebenso fruchtbar wie Minimalvergleiche. Um theoretische Stringenz zu erreichen, ohne Kontext zu verlieren, ist es möglicherweise oft lohnender, mit nicht allzu komplexen Fragestellungen und Forschungsdesigns zu arbeiten. Um ein Beispiel zu geben: Im Kindersurvey wendet STECHER (1996) COLEMANS Konzept des sozialen Kapitals, um unterschiedliche sozialisatorische Leistungen der Familie zu erklären, auf den deutsch-deutschen Vergleich an (Minimalvergleich). Es wäre nun gewiß höchst ergiebig, diese Theorie in weiteren Minimalvergleichen zwischen europäischen Ländern oder Regionen anzuwenden, vor allem aber auch in Maximalvergleichen. Trotz der Forderung nach einer integrierten Kindheits- und Jugendforschung wäre es aber vermutlich nicht sinnvoll, in solche Vergleiche zu viele Vergleichsregionen auf einmal einzuschließen; ganz einfach deswegen nicht, weil dies zu viele Probleme der kulturellen Kontextualisierung mit sich bräch-

27 CYRCE, ein europäisches Netzwerk von Forscherinnen und Forschern, stellt sich derartige Fragen explizit; vgl. CYRCE 1995.

te.²⁸ Es wäre aber überaus sinnvoll, wenn, aufbauend auf derartigen Minimalvergleichen, systematisch mit weiteren Minimal- und Maximalvergleichen fortgeschritten würde und auf diese Weise die Theorie immer wieder auf ihre Fruchtbarkeit und ihre Grenzen geprüft würde.

Ähnliche Überlegungen gelten Fragen der Interdisziplinarität. Wir wiegen uns gern in der Illusion, daß das Zusammenfügen verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen unsere Kenntnisse über Kindheiten und Jugenden – zumal wenn sie in verschiedenen Ländern und Regionen leben – erweitert. Und natürlich ist das auch so. Nur ist die Integration der Disziplinen ebenso mühsam und langwierig wie die interkulturelle Kontextdiskussion, und dies um so mehr, als ja die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen ihrerseits länderspezifische Traditionen haben. Diese Tatsache ist einer der Gründe, warum die meiste Vergleichsforschung auch auf unserem Gebiet quantifizierende Indikatorenforschung ist, in der sich die benutzten Instrumente sozusagen von ihren länderspezifischen Disziplinen verselbständigt haben. Sowie es hingegen darum geht, Befunde etwa im pädagogischen, soziologischen und entwicklungspsychologischen Bereich aus verschiedenen Ländern zu kombinieren, stößt man auf die dahinter verborgenen unterschiedlichen Traditionen und Interpretationsprobleme – oder würde darauf stoßen, wenn man diese Probleme hervorzüge, statt sie zu negieren.

Ich gebe mich nicht etwa der Illusion hin, wir stünden bereits kurz davor, eine Forschung zu betreiben, die die genannten Schwierigkeiten überwindet. Dem stehen bis jetzt unüberbrückbare Hindernisse entgegen, angefangen bei länderspezifischen Forschungstraditionen und Forscherbelangen über Sprachbarrieren bis hin zu finanziell-organisatorischen Grenzen. Ich stelle diese Überlegungen vielmehr an, um dazu beizutragen, daß eine Mentalitätsveränderung in der Forschergemeinde stattfindet, die mit objektiven Globalisierungsbewegungen in der Welt korrespondiert (WALLERSTEIN 1996). Trotz aller benannter (und vieler weiterer) Schwierigkeiten ist es sehr wohl möglich, eine solche Metadiskussion (vgl. GRIESE 1995) in Gang zu setzen, und es stünde vielleicht gerade Kindheits- und Jugendforschern gut an, dies zu tun.

5. Schulkritische Überlegungen im europäischen Kontext

Eines der zentralen Themen in deutsch-deutschen Jugendstudien ist die (bange) Frage nach den Lebenschancen der untersuchten Jugendlichen. Welche Qualifikationen müssen sie erwerben, um Zukunft zu haben? Wer wird zu den Modernisierungsverlierern gehören? Diese Fragen und Ängste werden zumeist in einem nationalen, nicht in einem transnationalen Kontext gestellt, und der Blick von Forschern wie Beforschten heftet sich größtenteils auf die nationalen Bildungssysteme. Das sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch Bildungs- und Zukunftsfragen junger Deutscher eine europäische Dimension haben.

28 Es wird ja von der Forschergemeinde kaum je wirklich extensiv und ehrlich diskutiert, welche immensen Schwierigkeiten schon Minimalvergleiche – also z. B. zwischen zwei westeuropäisch benachbarten Ländern – aufwerfen, wenn es um kulturelle Kontextualisierung geht. Und schon gar nicht, wie sie unter dem Druck des Gesamtvorhabens „beseitigt“ werden.

Das möchte ich abschließend exemplarisch an drei Dokumenten zeigen, die unabhängig voneinander geschrieben sind und doch in ihren Grundzügen miteinander übereinstimmen. Es handelt sich um das „White Paper: Teaching and Learning – Towards the Learning Society“, das anlässlich des europäischen Jahres lebenslangen Lernens der EU 1996 erschien; um die Denkschrift der NRW-Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ von 1995 und um die 1996 publizierte niederländische Studie „Toekomsten voor het funderend onderwijsbeleid“ (Zukunftsszenarien für Schule und Bildungspolitik).

Die Dokumente atmen das Bewußtsein einer Zeit im Umbruch: Auf den alten Schulwegen gelangt man nicht mehr zu erwünschten Zielen, zu lange ist über Reformen nur geredet worden, statt sie einzuführen, und katastrophal wäre es angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen von steigender Arbeitslosigkeit, neuen Qualifikationsprofilen, Marginalisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen, multikulturellen Gesellschaften, neuen medialen Möglichkeiten und Wirklichkeiten sowie eines breiten Wertewandels, diese Reformen nicht endlich in Gang zu setzen. Dabei herrscht in den Dokumenten Konsens, daß derartig fundamentale Reformen nur auf der Grundlage einer breiten gesellschaftlichen Diskussion Erfolg haben – und tatsächlich sind die Dokumente alle auf einer solchen Grundlage entstanden.²⁹ Dem Zeitwende Bewußtsein entspricht es, daß in allen drei Dokumenten dieselben Schlüsselthemen variiert werden. Ich behandle sie im folgenden und beziehe sie auf den vorgängigen Text.

1) *Ökonomie und Pädagogik*

Seit den achtziger Jahren öffnet sich die Schule der Wirtschaft. Es scheint um eine Vernunfttze zu gehen: Jugendarbeitslosigkeit ist seit der Zeit ein unablässiges Thema, sie soll durch eine vernünftige Zusammenarbeit zwischen dem ökonomischen und dem Bildungssektor bekämpft werden. Das „White Paper“ spricht von Brücken zwischen Schule und Firmen, die nur Gutes bewirken können, weil sie gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt beförderten. Es ist die Rede von der Herstellung oder Verbesserung der „employability“ junger Menschen, „trainee schemes“ und davon, daß Bildung sich der Arbeitswelt öffnen solle (S. 57). „Employability“ wird ein pädagogisches Ziel, das ebenbürtig neben dem der persönlichen Entwicklung und der sozialen Integration steht.

Es geht nicht eigentlich um Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft und Schule, sondern eher um eine partielle Ökonomisierung der Schule. Kontrapunktisch dazu soll die Schule eine neue pädagogische Relevanz und Autonomie gegenüber dem Staat bzw. seinen bürokratischen Organen erwerben, sie soll dezentralisiert und regionalisiert und auch „budgetär unabhängiger“ werden. Sowohl in „Toekomsten“ als auch in „Zukunft der Bildung“ werden „Schulmodelle und Bildungsvorstellungen“ erörtert, die dieser Kontrapunktik Rechnung tragen. Beide Dokumente finden dafür dieselbe Metapher: „Haus des Lernens“ bzw. „studiehuis“. Dieses neue Schulhaus beherbergt neue Kinder, neue Lehrer und neue Curricula und öffnet seine Tore weit zur Außenwelt, eben auch zur

²⁹ Für das „White Paper“ als ein Dokument der European Commission gilt das per definitionem; „Zukunft der Bildung“ beruht auf einer internationalen Kommission, nur das niederländische Dokument blieb eigenartigerweise auf eine – allerdings breite – nationale Diskussion beschränkt.

Wirtschaft. Wunsch- und Realdenken vermischen sich hier, denn das vielbeschworene Haus des Lernens ist ja keineswegs flächendeckend in den europäischen Ländern eingeführt, während die Anbindung von curricularen und organisatorischen Strukturen an wirtschaftliche Erfordernisse desto zügiger voranschreitet.

Ökonomische Kräfte sollen bei der gewaltigen Aufgabe, eine Schule der Zukunft zu schaffen, helfen; dem Staat soll diese Aufgabe nicht mehr so weitgehend anvertraut werden wie bisher, er hat sie nicht zeitgemäß gelöst („historisch überwundene Lernschule“ – „Zukunft“, S. XIV; „excessive standardization of knowledge“, „passive students“ – „White Paper“, S. 29). Bei der ökonomischen Einflußnahme kann es sich um „sponsoring“ staatlich finanzierter Schulen handeln³⁰, aber auch um finanziell teilprivatisierte Schulen („Toekomsten“, S. 153). „Zukunft der Bildung“ geht nicht so weit, die staatliche Gesamtverantwortung aus der Hand zu geben, findet aber, ebenso wie „Toekomsten“, daß Schulen wesentlich mehr Raum für pädagogische Eigengestaltung erhalten sollen. Im dualen System übernimmt die Wirtschaft ihren Teil der Verantwortung an der „employability“ der Jugendlichen bzw. entzieht sich dieser Verantwortung, indem sie eigene Ausbildungsgänge entwickelt und auf diese Weise „eine weitere Privatisierung der beruflichen Bildung“ vorantreibt („Zukunft“, S. 258).

Bemerkenswert in allen drei Dokumenten ist die Dringlichkeit, mit der das herrschende (westeuropäische) Schulwesen auf die grundsätzlich neuen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von modernen Kindern und Jugendlichen hingewiesen wird; Bedürfnisse und Voraussetzungen, so die Unterstellung, die auch in modernen Arbeitsverhältnissen gefragt sind: Eigentätigkeit, intrinsische Motivation, holistisches Lernen, wahlorientiertes Lernen, Kooperation statt Konkurrenz, Selbstwirksamkeit, Lehrer und Lernende (Kapital und Arbeit) formen eine Lern-(Arbeits-)Gemeinschaft.

Ohne dies so deutlich auszusprechen, scheinen die Modellbauer auf eine große Koalition zwischen Schülern/Eltern/Lehrern und Markt/Wirtschaft zu setzen, die die alte Lernschule reformieren und die Lebenschancen der Jugend erweitern soll. Diese Koalition bildet sich sozusagen hinter dem Rücken des Staates (und berufsbornierter Lehrerverbände) und setzt ihn zunehmend unter Handlungsdruck. Mit Initiativen wie „Zukunft“ und „Toekomsten“ versuchen die zentral- und westeuropäischen Länder offenbar, die Modernisierungsdynamik im Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsbereich wieder unter Kontrolle zu bekommen, wohingegen „White Paper“ eine europäische Bildungslandschaft konzipiert, ohne eine ausführende Macht zu haben.³¹

Ob das wachsende Bewußtsein einer schulorganisatorischen und pädagogischen Krise, wie es sich auf nationalstaatlicher Ebene einerseits, auf europäischer Ebene (aber unverbunden mit der nationalstaatlichen) andererseits abzu-

30 Fast alle holländischen Schulen werden auf die eine oder andere Art gesponsert. Dabei geht es um Ausstattungen fürs Klassenzimmer wie Computer, PR-Aktivitäten und Reklametafeln von Firmen in der Schule u. a. Das Bildungsministerium hat keineswegs vor, diese Aktivitäten zu unterbinden, sondern will einen Ethikcode entwickeln, an den sich die Wirtschaft halten soll (NRC Handelsblatt vom 17.1.1997; Du Bois-Reymond 1996).

31 Durch das Subsidiaritätsprinzip ist die Europäische Kommission in ihrer Bildungspolitik stark eingeschränkt: „The principle of subsidiarity is an essential part of (the debate on lifelong learning)“ (White Paper 1996, S. 50); vgl. CHISHOLM (1996).

zeichnen beginnt, das Entscheidungs- und Handlungspotential in sich birgt, das nötig ist, um aus der Krise herauszukommen, ist allerdings die Frage.

2) Partizipation und Marginalisierung

War in den siebziger Jahren der dominante Kurs im (westeuropäischen) Bildungswesen der sozialistisch-sozialdemokratische Diskurs der Chancengleichheit, so trifft dies für die neunziger Jahre nirgends mehr zu. Überall Ernüchterung und aufkommende Konzepte für Elitebildung einerseits, kompensatorische Erziehung in neuer Auflage andererseits.

Aus übergeordneter Warte warnt „White Paper“ vor einer weiteren Vertiefung der Kluft zwischen „those who know and those who do not know“ (S. 26). Deutlicher kann man es nicht ausdrücken. Drohende Exklusion der Nichtwisser soll mit „second chance schools“ bekämpft werden, in denen die besten Lehrer arbeiten und die besten Unterrichtsprogramme verwendet werden (S. 62). Schön wäre das ja – aber so schön war die Welt selbst in den siebziger Jahren nicht, und so schön wird sie im zukünftigen Europa sicher nicht sein; massenhaft beste Schulen für Chancenbenachteiligte hat es in der Geschichte noch nie gegeben.

Begrenzter, damit aber zukunftssträchtiger erscheint mir ein anderer Vorschlag der Europäischen Kommission: die Entwicklung und Einführung einer sogenannten „personal skills card“. Nicht nur formale, sondern auch informelle Qualifikationen, wie z.B. spezielle handwerkliche Fähigkeiten, Sprachkompetenz, berufliche und außerberufliche Erfahrungen, sollen in Zukunft Tauschwerte auf dem westeuropäischen Arbeitsmarkt sein. Ob diese Idee allerdings Wirklichkeit wird und ob sie den Marginalisierten mehr substantielle gesellschaftliche Partizipation ermöglichen wird, steht dahin.

Die Dokumente beschwören die sozialintegrierende Kraft der Schule möglicherweise noch dringlicher als frühere programmatische Entwürfe. Es wird einem aber immer klarer, wie die „neue Schule“ den Begabten, den Flexiblen, den Modernisierten, den Aufgeschlossenen und Motivierten bessere Lernchancen als heute bieten könnte, als den wenig Begabten, den nicht so Wendigen, den sprachlich und kulturell-ethnisch Benachteiligten, und dabei spielen Privatisierungstendenzen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

„Toekomst“ geht am offensivsten an das Problem heran: In Zukunft soll es (in den Niederlanden) eine breite Palette an Schulen geben, aus denen die Eltern die ihnen genehme wählen können. Das kann eine Eliteschule sein, teilweise mit Elternbeiträgen finanziert und mit einem Unterrichtsprogramm, das neben einem staatlich festgesetzten Kerncurriculum ein Wahlcurriculum kennt, das die Eltern nach ihren Wünschen gestalten und mit Lehrkräften eigener Wahl realisieren können sollen; es kann auch eine Nachbarschaftsschule sein, die vom Staat im Sinne der „second chance school“ Extrafinanzierung erhält.³² Es kann eine von den Eltern bewußt gewählte „neotraditionale“ Schule sein oder eine Neuauflage der alten Gesamtschule. Konkurrenz zwischen den verschiedenen Schultypen ist erwünscht, das garantiert Qualität. Schuleschwänzen oder Drop-out soll mit finanziellen Sanktionen (Einbehaltung eines Teils der

³² In den Niederlanden erhalten Schulen mit einem überproportionalen Anteil benachteiligter (zumeist ausländischer) Schüler Extrafinanzierung.

Arbeitslosenhilfe) vermindert oder verhindert werden – Eltern können ihre Kinder für eine Internatserziehung anmelden, wenn sie es sich nicht zutrauen, sie zu regelmäßigem Schulbesuch anzuhalten (S. 153).³³

Demgegenüber setzt „Zukunft“ stärker auf eine binnendifferenzierte Schule mit guter Infrastruktur, die auch Lernschwachen genügend Hilfen bietet (ein Modell, das in den Niederlanden ebenfalls vorgesehen ist, aber eben nur als eine von mehreren möglichen Varianten). Allgemeine und berufliche Bildung sollen stärker ineinander verschränkt werden und prinzipiell als gleichwertig gelten.

Die Spannung zwischen Partizipation und Marginalisierung läßt sich auch im Bild der Modernisierungsgewinner und -verlierer darstellen. CHISHOLM spricht von „Europäisierungsgewinnern und -verlierern bei Übergängen zwischen Bildung und Arbeit“ (1996, S. 32), und ich bin mit ihr völlig einer Meinung, daß es hier nicht nur um eine bessere Ausschöpfung der „human resources“ geht, sondern auf europäischem Niveau um eine im breiten und weiten Sinn zu entfaltende sozialkulturelle Kompetenz. Dieser Zusammenhang zwischen Arbeitsqualifikation und sozialkultureller Kompetenz wird von den herrschenden Arbeitsmarktpolitiken der einzelnen Länder und auch der EU immer wieder geleugnet.

In den hier besprochenen Schuldokumenten wird dieser Zusammenhang nicht geleugnet, soziale Kompetenzen werden neben arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen als wesentlich zu erwerbendes Bildungskapital benannt. Es ist aber eine noch ungelöste Frage, wie die „Großziele“: Ausdifferenzierung der Schule, freie Schulwahl, pädagogische Autonomie einerseits, soziales und kulturelles Lernen – also Bewußtsein vom kollektiven Leben schaffen – andererseits in einer Schule der Zukunft miteinander verbunden werden können.

Schauen wir uns zum Schluß an, wie in den zitierten Dokumenten über eine Vorbereitung der europäischen Jugend auf eine europäische Zukunft gesprochen wird.

3) *Erziehung zu (nationaler und) europäischer Bürgerschaft und Bürgertugend*
Nicht nur „White Paper“, auch „Zukunft“ und „Toekomst“ betonen in ihren Bildungsentwürfen, wie unerlässlich es für eine moderne Schule und Erziehung ist, Kinder und Jugendliche mit dem Bewußtsein zu durchdringen, daß sie nicht nur in einer nationalen, sondern in einer europäischen Welt aufwachsen und leben werden; und nicht nur in einer unikulturellen, sondern vielmehr in einer multikulturellen Lebenswelt. Das Konzept, in dem dies Bewußtsein sich auskristallisiert, heißt „citizenship“, für das es keine wirklich gute Übersetzung gibt, jedenfalls keine, die die neueren Konnotationen mittransportiert. „White Paper“ verkoppelt „citizenship“ einerseits mit „europäischer Identität“, andererseits mit dem Einlösen des Versprechens auf Arbeit (S. 18, 49). Das klingt überzeugend, ist aber auf den zweiten Blick höchst problematisch. Denn wenn uns strukturelle (Jugend-)Arbeitslosigkeit durch die nächsten Jahrzehnte begleiten wird – und keine politische Partei in keinem Land in Europa, und schon gar nicht die EU in ihrer heutigen Gestalt, kann dieser Annahme überzeugend wi-

33 Betont werden muß, daß es sich hierbei zunächst um Vorschläge handelt, die noch keinerlei Gesetzeskraft haben. Schaut man sich aber die gesamte holländische bildungspolitische Diskussion an, so weisen viele Zeichen in die Richtungen, die in „Toekomst“ aufgezeigt werden.

dersprechen, geschweige denn realisierbare Modelle für Arbeit-für-alle vorlegen –, so wären all die hiervon betroffenen (jungen) Menschen für eine europäische Bürgerschaft und Identität verloren. Obgleich bereits heute in vielen Schulen in Europa interkulturell gelernt und an Bürgertugenden gearbeitet wird, so kann nach meinem Dafürhalten keine Rede davon sein, daß die nationalen Bildungssysteme und Pädagogen (und Schulforscher) den vollen Umfang der Aufgabe erkennen, vor die sie gestellt sind: die Schaffung einer offenen europäischen Schul- und Bildungslandschaft, in der Schüler, Eltern, Lehrer und andere gesellschaftliche Gruppen soziale und kulturelle Austauschprozesse massenhaft in Gang setzen.

„Zukunft“ weist die Richtung solcher Prozesse an: „Elemente einer Allgemeinbildung in Europa für Europa ... entwickeln und stufenweise in die Praxis der Schulen einbeziehen“ (S. 18). Aber es ist hier natürlich nicht mit Proklamationen getan. Wir müssen auf eine viel breitere Diskussion an viel mehr Orten in europäischen Teilgesellschaften warten und sie mit initiieren, um uns gerade auch den pädagogischen Aufgaben, die mit der Schaffung einer europäischen Identität verbunden sind, zu stellen. Und wir müssen noch viel gründlicher lernen, mit „Europa“ nicht nur – und in bestimmten Fällen nicht einmal in erster Linie – EU-Europa zu meinen, sondern osteuropäische und südeuropäische Traditionen und Dimensionen mit zu bedenken und in unsere forschungspolitischen Überlegungen aufzunehmen.

Kindheits- und Jugendforscher in einem solchen erweiterten Europa können bei der Formulierung sinnvoller Fragen nach den Voraussetzungen für die Schaffung einer europäischen Identität eine Rolle spielen, die sie bis jetzt als Berufsgruppe noch nicht spielen. Wir sind, ebenso wie unsere „Forschungsobjekte“, noch stark an unsere jeweiligen nationalen Lebens- und Forschungskontexte gebunden. Der EU und ihren Organen ist es nicht zuzutrauen, daß sie kulturelle Diskussionsformen mit breiter Ausstrahlung schafft. Als Forscher haben wir unsere internationalen Netzwerke – aber benutzen wir sie im Licht der hier gestellten Fragen verantwortungsbewußt?

Literatur

- ALANEN, L.: Sociological Perspectives on Childhood. Arbeitsgruppe „Soziologie der Kindheit“. 2. Jahrestagung 16.–18. Mai 1996 in Arnoldshain im Taunus 1996.
- BEHNKEN, I./GÜNTHER, C./KABAT VEL JOB, O. u. a.: Schülerstudie '90. Weinheim/München 1991.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Kindheit in Dresden und der DDR. In: BIOS 6/2 (1993), S. 179–198.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Das Schulwesen in Westeuropa – Entwicklungen oder Stagnationen der Schulen? In: W. HELSPER/H. H. KRÜGER/H. WENZEL (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim 1996, S. 190–213.
- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H. H./ECARIUS, J./FUHS, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- BOIS-REYMOND, M. DU/DEKKER, H./ASPESLAGH, R.: European Yearbook on Youth Policy and Research. Bd. 2: Attitudes of Dutch Children and Young People Towards Germany and the Germans. Berlin/New York 1997.
- BOIS-REYMOND, M. DU/HÜBNER-FUNK, S.: Jugend und Jugendforschung in Europa. In: H. H. KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen ²1993, S. 63–88.
- BOLZ, A./GRIESE, H. (Hrsg.): Deutsch-deutsche Jugendforschung. Theoretische und empirische Studien zur Lage der Jugend aus ostdeutscher Sicht. Weinheim/München 1995.

- BÜCHNER, B./FUHS, B./KRÜGER, H. H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996.
- CHISHOLM, L.: Jugend und Bildung in Europa: soziale Ungleichheiten in der zweiten Moderne. In: A. BOLDEN/W. R. HEINZ/K. RODAX (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen 1996, S. 20–35.
- CHISHOLM, L./BOIS-REYMOND, M. DU/COFFIELD, F.: What Does Europe Mean to Me? Dimensions of Distance and Disillusion amongst European Students. In: CYRCE 1995, S. 3–31.
- CLAUSSEN, B./GEISSLER, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996.
- CYRCE (Hrsg.): European Yearbook on Youth Policy and Research. Bd. 1: The Puzzle of Integration. Berlin/New York 1995.
- FISCHER, A./FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Jugend '81. Jugendwerk der Deutschen Shell. Hamburg 1981.
- FISCHER, A./FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen 1985.
- FISCHER, A./ZINNECKER, J.: Jugend '92. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen 1992.
- FRIEDRICH, W.: Zur Geschichte der Jugendforschung in der ehemaligen DDR. In: H. H. KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1993, S. 31–41.
- GRIESE, H. M.: Jugendvergleichsstudien – Königsweg oder Fallgrube? In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 267–292.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991.
- JONDA, B.: Die Deutschen und die beiden deutschen Staaten in der Sicht der Jugendlichen in Polen. In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGLE/J. ZINNECKER (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München 1991, S. 101–108.
- KIRCHHÖFER, D.: Biographiestudien in der vergleichenden Jugendforschung. In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 228–241.
- KIRCHHÖFER, D.: Veränderungen in der alltäglichen Lebensführung Ostberliner Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 11 (1996), S. 31–45.
- NAUCK, B./BERTRAM, H.: Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familiensurvey 5. Opladen 1995.
- QVORTRUP, J./BARDY, M./SGRITTA, G./WINTERSBERGER, H. (Hrsg.): Childhood Matters. Avebury 1994.
- SCHLEGEL, U.: Wo sind sie geblieben? Berufsbiographien ostdeutscher Jugendforscher seit der „Wende“. In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 128–173.
- SCHMELING, D.: Jugend, Politik und politische Sozialisation in der DDR. Überlegungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis und seinen problematischen Interpretationen. In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 67–98.
- STARKE, K.: Jugendforschung: Beispiel Partnerbeziehungen Jugendlicher. In: Berliner Journal für Soziologie 3/4 (1992), S. 349–366.
- STECHER, L.: Schulhabitus und soziales Klima in der Familie. In: J. ZINNECKER/R. K. SILBEREISEN: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München 1996, S. 267–290.
- TOEKOMSTEN voor het funderend onderwijsbeleid. R. IN 'T VELD/H. DE BRUIJN/M. LIPS. OCenW. Fero Consilium BV 1996.
- TROMMSDORF, G.: Kindheit im Kulturvergleich. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Berlin 1989, S. 45–66.
- WALD, R.: „Tja, Freunde sind wir“ – eine ostdeutsche Kindheit. In: ZSE 15 (1995), S. 208–231.
- WALDHOFF, H. P.: Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Frankfurt a. M. 1995.
- WALLERSTEIN, I.: De sociale wetenschap en het zoeken naar een rechtvaardige samenleving. In: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift, 23 (1996), S. 267–286.
- WHITE PAPER: Teaching and Learning. Towards the Learning Society. European Commission. Brüssel/Luxemburg 1996.
- ZEIHER, H. J./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/München 1994.
- ZINNECKER, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGLE/J. ZINNECKER (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München 1991.
- ZINNECKER, J.: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: M. S. HONIG/H. R. LEU/U. NISSEN (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 31–54.

- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München 1996.
- ZUKUNFT DER BILDUNG – Schule der Zukunft: Hrsg. von der Bildungskommission NRW. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- ZWART, R. DE/WARNAAR, M.: Nationaal Scholierenonderzoek 1994. NIBUD (Nationaal Instituut voor Budgetvoorlichting), Den Haag 1995.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Rijks-Universiteit Leiden,
Faculty of Social Science, P. O. B. 9555, NL-2300 RB Leiden